

参考資料

〈出典〉

小島恵・佐藤克敏・海津亜希子（2002）学習障害児における協同学習プログラムの開発に関する研究—自己効力感（self-efficacy）、仲間の受容、学力の観点から—．中山科学振興財団活動報告書 2001，（財）中山科学振興財団，p64-74.

学習障害児における協同学習プログラムの開発に関する研究
 一自己効力感(self-efficacy)、仲間の受容、学力の観点から一

小島 恵・佐藤 克敏・海津 亜希子
 (独立行政法人国立特殊教育総合研究所)

1. はじめに

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、読む、書く、聞く、話す、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を持つことと定義される。学習障害のある子どもは、学習におけるつまずきの経験を重ねることにより、自分はいつもうまくできない、自分はいつもうまくできないといった否定的なセルフ・イメージを持つようになってしまったり、自分はいつもうまくできないことを防ぎ、彼らの発達を支援するために、個々の認知的特性に合わせた指導プログラムが必要となる。

しかし、個別の指導方法や援助方法に関する研究は数多くあるものの、集団学習場面における有効な指導方法についてはまだ明らかになっていない。学習障害のある子どもは、細やかな個別対応ができてきた特殊学級ではなく通常学級の在籍している。したがって、通常学級のような集団での授業においても効果的な指導方法も開発する必要がある。




近年、ペアやグループで行う協同学習の研究がみられるようになった。仲間と協力し問題解決に当てることが組み込まれた協同学習によって、学習課題の成績だけでなく、自尊心や自己効力感(self-efficacy)などのセルフ・イメージや、仲間の受け容れが高まることが報告されている。Meschら(1986)の研究では、対人的に孤立しており、また学業成績も低い学習障害のある子どもを対象に相互依存型集団随伴性を用いて、書き取りと算数の課題の協同学習を行った。ここで、相互依存型集団随伴性とは、グループメンバー全員の行動如何によって、全員の強化報酬・ご褒美が決定される強化随伴性のことである。お互いの行動が、お互いの強化に影響し合うことから、相互依存型と名付けられている。また、グループの中のある任意のメンバーの行動によって、グループ全員の強化が決定される場合は依存型集団随伴性という。一方、集団場面であっても個人の行動に対し個別に強化が与えられる場合は個人随伴性あるいは非依存型集団随伴性という。表1に集団場面における強化随伴性システムの分類とその例(小島, 2000)²を示したので参照されたい。


さて、Meschら(1986)の用いた相互依存型集団随伴性の1つは、クラスを班に分け、班で協力して学習を行い、もし班員全員のテストの正答率が80%以上になれば、5点ボーナス得点がテストに追加され、また課題従事行動に従事し、肯定的なコメントによって賞賛したり勇気づけたり、全員が理解しているかどうか確認したりするといった社会的スキルを使用した場合も班に対して5点のボーナス得点が与えられるというものであった。このような相互依存型集団随伴性によって、仲間同士の適切な相互交渉の頻度が増加し、また、仲間に対する受容と好意の高まり、学業への肯定的な態度と好成績が得られた。また、Nevinら(1982)³の研究では、相互依存型集団随伴性を用いたグループ学習において、最も高い学業到達度と教室での適切な行動や仲間の受容度の増加し、また自尊心も高まったという成果がもたらされている。

人間は他者との社会的関係を積み重ねることによって自分をいうものを知るようになる。仲間との経験はセルフ・イメージの発達に関係があると言われており(Pope, McHale and Craighead, 1988)⁴、仲間との協力して問題解決する機会が設定されている協同学習は、他者との関係の改善だけでなく、自己に対する認知を変容させる可能性がある。しかし、学習障害のある子どもを対象にした協同学習の研究はまだ少なく、その効果や学習障害のある子どもを対象とした場合の配慮点などは明らかになっていない。

そこで、本研究では、学習障害のある子どもに対して協同学習を行い、学習課題の成績、自尊心や自己効力感、仲間の受け容れに及ぼす効果的について検討し、その知見を基に学習障害児の協同学習プログラムの開発を行うことを目的とした。

表1 集団場面における強化随伴性システムの分類と例(小島, 2000)

	Litow & Pumroy (1975)	強化基準	強化を受ける人	例と説明
個人随伴性 (Individual contingency)	非依存	個人の遂行成績 50点以上	強化基準に達した個人 	漢字テストで50点以上の点数を獲得できた者だけに、5分間の休み時間が与えられる。
集団随伴性 (group-oriented contingency)	相互依存	全員の遂行成績 平均50点以上	グループのメンバー全員 	漢字テストのクラスの平均点が、50点以上ならば、全員に5分間の休み時間が与えられる。
	依存	ある選ばれた者の遂行成績 A君 50点	A君 	A君の漢字テストの点数が、50点以上ならば、全員に5分間の休み時間が与えられる。

注:  は強化の得られた者を示す。

II: 方法

1. 対象児

本研究では、①在籍学年よりも1～2学年程度の学力の遅れがある、②社会的スキルに弱さがあり友達関係に困難を抱えている、③他児が傍で学習していても離席せずに学習を行える(多動や注意の転導性がペア学習に支障がない)、以上3つの条件を満たす学習障害のある児童2名(A児とB児)を対象とした。彼らはいずれもA民間指導機関に通っていた。

1) A児

通常学級に在籍する小学校4年生(研究開始時8歳6ヶ月)の男児である。9歳6ヵ月時点でのWISC-IIIの結果は、FIQ90、VIQ95、PIQ86で、全般的な知的発達水準は標準範囲にあるが、処理速度に弱さがみられた。

また、行動観察より、席を立ち歩いたりするなどの多動傾向はみられないが、集団場面ではぼつぼつとして指導者の話を聞いていないなど、寡動傾向がみられた。また、縄跳びが飛ばない、シャツツのボタンをはめのに時間がかかる、コンパスの軸足がずれてしまうため円が描けない、消しゴムで誤字を消す際に消し残しがあるなど粗大・微細運動ともにぎこちなさがあった。

学習面に関しては、算数では小学校2年生で習う三角形・四角形の定義、小学校3年生で習う三角形の製図と分度器の読み方、分数計算が未習得であった。国語では2年生の漢字において、漢字の一部が欠落するなどの間違いと全く書けない未習得の文字がみられた。また訓読みと音読みの区別が分からなかった。しかしながら、A児は漢字の勉強は得意で、好きな勉強であると言っていた。

2) B児

通常学級に在籍する小学校3年生(研究開始時8歳6ヶ月)の男児である。8歳6ヵ月時点でのWISC-IIIの結果は、FIQ102、VIQ95、PIQ110で、知的発達水準は標準範囲にある。個人内差をみると、視覚認知に関連する下位検査が優位であるのに比べ、言語理解に関する下位検査が劣っていた。

また、行動観察より、語彙が少なく、まとまった文章で人前で休日の出来事や楽しかったことを発表することができず、単語や短文の羅列になってしまい、指導者が伝えたい内容を言い換えてあげて必要があった。乳幼児期には多動傾向がみられたが、現在は集団活動から外れることなく参加できていた。一斉指導場面では、別のことを考えていて指導者の指示を聞き漏らすことがみられたが、大人1名に対して子ども1〜2名の場面では、そのようなことはみられなかった。

学習面に関しては、算数では計算問題では小学校2年生相当の文章題が解けなかった。国語では自由作文は数行しか書けず、文章を書くことに対する抵抗感が強かった。また、文章読解問題も、文章や問題の量が多いと解くことを拒否した。また、2年生の漢字において、ハライの向きが左右逆になる、綱は合っているが旁が間違っているなどのような覚え間違いと未習得の文字がみられた。文章読解問題や作文課題に比べ、漢字の読み書き課題に対する抵抗感は弱かった。

2. 場面設定

セッションは、A民間指導機関の教室で行われた。1セッションの時間は、セッション1から5までは約15〜20分、セッション6・7は約35分のセッションであった。A児とB児は対面するように机を向かい合わせて着席し、その間に1名の指導者が着席して指導に当たった。指導者に対面する位置にビデオカメラを設置し、3名の行動を録画した。図1に協同学習の場面設定を示した。

3. 手続

1) 学習課題の選定とアセスメント

A民間指導機関の指導者と筆者らとで、A児とB児の指導ニーズおよび協同学習で取り上げる学習課題について話し合った。その結果、漢字の学習はA児とB児とに共通して未習得の課題であること、また、両者において課題に対する抵抗感が無いあるいは弱く、積極的な課題への取り組みが予想されたことから、2年生の漢字の書き取り課題を協同学習における主要な学習課題として選定した。

協同学習の開始前に対象児の漢字能力の詳しい実態把握のため2年生で習う全ての漢字(160字)の

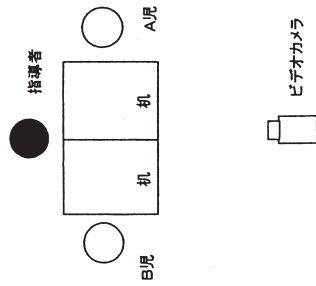


図1 協同学習の場面設定

書き取りテストを行ったところ、次のような結果が得られた。

A児においては、誤字が23字、書けなかった漢字が9字あった。主な誤字の特徴として、形の似た漢字や似た意味の漢字との覚え違い(黒→里、里→黒、矢→失、姉→妹、東→南)、ハネ、トメ、ハライの誤り、消しゴムできれいに消さずに重ね書きすることによる誤りが挙げられた。後者2点に関しては、A児の手の不器用さが原因として考えられた。なお、偏と旁が左右逆になる誤りはみられなかった。

B児においては、誤字が35字、書けなかった漢字が14字あった。誤字は、正しい形よりも線が一本以上多いあるいは少ないもの(半→半、谷→谷、何→何 など)が一番多く、漢字の大雑把な形は捉えられているが細部まで注意して形を捉えていないことが伺われた。また、正しい漢字の一部は含まれているが残りの部分が様々な漢字の部分の合成でできているという誤り(黒→黒、顔→黒、茶→茶 など)もみられた。また、誤字であるとは判断しなかったが、消しゴムで消さずに重ね書きするため、線が二重になってしまった字がいくつもあった。また、アセスメントA児もB児も、プリント1枚迎りの問題数が多いとなかなか解きたがらなかった。

以上の結果から、漢字の形に注目を促す課題である、プリント1枚あたりの問題数が少ない、また対象児たちの成功感を高めるため8割程度の正答できるような難易度にするという条件を満たす課題を用意することにした。

各セッションで用いた具体的な課題は以下の通りであった。

セッション1・2では、読み書きの問題のプリントを使用した。プリントには対象児が自力で全ての問題が解答できるように、ヒントとなるメモやマンガを掲載した。セッション3以降は、白抜き文字に、枠から線がはみ出ないように、正しい筆順で漢字を書くという課題プリントを用意した(以下、白抜きプリント)。このプリントのねらいは、漢字の形(トメ、ハライ)や筆順に注目して枠から線がはみ出ないように丁寧に書くことであった。プリントの文字の大きさは大・中・小の3種類を用意した。また、学習した漢字の習得を確認するため、ヒントの何も書かれていない白紙プリント又はマス目プリントに自力でその字を書く課題(以下、学習確認プリント)も用意した。1セッションで解かなければならないプリントの枚数は設定せず、各児の課題遂行に応じてプリントが与えられた。これは、早

く課題遂行が終わってしまっただけが相手の課題遂行が終わるまで待たなくともいいようにと配慮したためであった。A児・B児ともに消しゴムで文字をきれいに消すことに改善が見られなかったため、セッション5・6では白抜きプリントの他に間違っている答を消すという課題の消しゴムプリント(セッション5:仲間はずれの語彙探しと繰り上がりのある1桁の加算。セッション6:仲間はずれの漢字探しと分数・小数の加算)を用意し、セッション7では、消しゴムプリント(課題:生き物の性質についての間違い探し)と算数文章題プリント(1桁の乗算と2桁の加算)を用意した。各セッションの協同学習課題について表2にまとめた。

表2 各セッションの協同学習課題

セッション	A児	B児
1	読み書きプリント「顔」1枚5題。	読み書きプリント「顔」1枚5題。
2	読み書きプリント「黒」1枚1題×3枚と1枚2題×1枚。	読み書きプリント「船」1枚1題×4枚。
3	白抜きプリント「黒」(大2枚・中1枚・小1枚)1枚1題×4枚×2字。学習確認プリント2題。	白抜きプリント「顔」(大2枚・中1枚・小1枚)1枚1題×4枚×2字。学習確認プリント2題。
4	白抜きプリント「半」「首」「茶」(大2枚・中2枚・小1枚)1枚1題×5枚×3字。学習確認プリント3題。	同左
5	白抜きプリント「星」(大2枚・小3枚)1枚1題×5枚。学習確認プリント4題。消しゴムプリント「仲間はずれの語彙探し」繰り上がりのある1桁の加算」各1枚計2枚。	同左
6	白抜きプリント「妻」(大2枚・中2枚)1枚1題×4枚。消しゴムプリント「仲間はずれの漢字探し」小数の加算・分数の加減算」各1枚計2枚。	同左
7	消しゴムプリント「生き物の性質についての間違い探し」算数文章題プリント「1桁乗算と2桁加算」。	同左

2) 協同学習の手続き

まず始めに個々人でプリント課題を解く。その後、A児はB児の、B児はA児の先生役となり、お互いのプリントの「友だちチェック」を行った。「友だちチェック」は、チェックすべき点や正答が表記されている「友だちチェックシート」を用いて行われた。間違っている箇所には×はつけず、まずは相手に間違っていることを伝え、場合によってはヒントなどを教えてもいいこととし、正答を書くことができた後に○をつけることとした。これは、お互いにペアに対する肯定的な他者評価を与えるために設定されたルールであった。また、二人で全ての問題に○がもらえた場合、トークン強化子と

して1人に1つずつシールが与えられるという相互依存型集団随伴性によって、強化が与えられた。シールは「二人のがんばり表」に貼られ、シールが表一杯に埋まったら、二人でポラロイド写真撮影ができるとした。

3) 自己効力感尺度の測定

ペア学習指導前の前後に、A児とB児に対し自己効力感尺度(嶋田ら, 1995)⁶⁾の評定を求めた。ただし、本研究では質問項目の漢字に振り仮名を使用した。これは、一般化されたも(generalized)自己効力感を測定するものである。これは、Shererら(1982)⁶⁾によると、どの課題にも共通な効力感とされる。嶋田ら(1995)⁶⁾の尺度は、12項目から構成されており、質問項目は、例えば、「にがてな科目でも、できるようにしたい」と思っている、がんばればとくになれたいと思う」「たのしい生活は、どんなに努力してもできないと思う」(注:実物は振り仮名付)などである。全ての質問項目を表3に示した。

それぞれの質問項目に対し、「よくそう思う(4点)」「すこしそう思う(3点)」「あまりそうおもわない(2点)」「ぜんぜんそうおもわない(1点)」の4段階のうち、自分の気持ちが一番当てはまるものに印を付けるよう求めた。

表3 自己効力感尺度(嶋田ら, 1995)

質問内容
1. にがてな科目でも、できるようにになりたいと思ひ、がんばればとくになれたいと思う。
2. たのしい生活は、どんなに努力してもできないと思う。
3. その気になれば、学校の授業の内容は、たいていわかるようになると思う。
4. いくら努力しても、自分がしたいような生活はできないと思う。
5. がんばって勉強すれば、成績はよくなると思う。
6. 今、幸せでなくとも、その気がなくなればおとなになったら、幸せな生活ができると思う。
7. その気がなくなっても、学校の勉強はなかなかわかるようになるのではないと思う。
8. がんばれば、大人になったら、楽しくなると思う。
9. 学校の成績は、いくら努力してもよくなると思う。
10. どんなにがんばっても、大人になつたら楽しくはないと思う。
11. どんなに勉強しても、にがてな科目はとくになれたいと思う。
12. 今、幸せでないなら、どんなにがんばっても幸せでないと思う。

4. 測定

1) 課題正答率

セッション1~6までの読み書きに関する課題について、友達チェックを行う前、つまり誤答の修正を行う前の課題正答率をセッション毎に算出した。正答数/総課題数×100(%)という算出式に拠って算出した。

2) 仲間同士の相互交渉

各セッションの録画VTRの中から10分間を抽出して観察を行い、指導者とA児、B児の行動及び

発話のプロトコル記録を作成した(セッション 5 のみビデオカメラの不具合により VTR 録画できなかつたため分析対象から除外した)。その記録を基に①ペアの子ども(以下ペアとす)への言語的・非言語的働きかけ②ペアのプリントや様子をのぞく行動(以下注目行動)、③ペアのことに関する独り言の出現頻度を数えた。

3) 自己効力感尺度

各質問項目の回答について、「よくそうおもう」を 4 点、「すこしそうおもう」を 3 点、「あまりそうおもうわかない」を 2 点、「ぜんぜんそうおもうわかない」を 1 点として、合計得点を算出した。ただし、逆転項目の場合には「よくそうおもう」を 1 点、「すこしそうおもう」を 2 点、「あまりそうおもうわかない」を 3 点、「ぜんぜんそうおもうわかない」を 4 点とした。

III. 結果

1. 協同学習の指導経過

1) 読み書きに関する課題正答率

図 2 にセッション 1～6 までの漢字の読み書きに関する課題正答率の推移を示した。これは「友達チェック」、すなわちペアで見直しと答えの修正を行う前の成績をもとに算出したものである。

セッション 1 では、課題正答率は、A 児は 80%、B 児は 100%であった。プリントには全ての問のヒントが書かれていたが、A 児はそれ以外のヒントを見つけたことができなかった。

セッション 2 では、どのヒントを利用すればよいか分が分がやすくなるように、プリント 1 枚につき 1～2 つの問いと 1～2 つのヒントのプリントが書かれた読み書き問題のプリントを使用したところ、A 児の課題正答率は 60%であった。ヒント(黒という文字の台詞が含まれた漫画)が書かれていたにもかかわらず、黒を「里」と書いてしまったという間違いがみられた。B 児のそれは 50%であった。ヒントの読み間違いから、ふなたびを「ふねたび」と書いてしまった。また、船という文字の最初の画の部分を 2 画目の線とつながって直線にしてしまっていた。その点を指導者が指摘し説明をしたが、B 児はプリントをわざと落としたり、プリントの回答の上に鉛筆で落書きをしたりし、回答を直すことに抵抗を示し、消しゴムで消すことができなかった。プリントの文字はゴシック体で書かれていたため、ゴシック体の漢字の辺の形と指導者の手書き文字の形の混同に混乱してしまっても B 児にみられた。セッション 3 では、手書き文字を白抜きにしたプリントを使用した。また、これまでの経過から、A 児と B 児は小さな文字への注目が苦手であることが判明したため、B5 大の大きな文字から始め、段階的に小さな文字のプリントを用意した。A 児の課題正答率は 90%であった。誤答は、中サイズの白抜きプリントにおいて黒という文字の下の部分の 4 つの点の記入漏れがあったのみであった。里という字は間違えることなくすべて書けた。B 児の課題正答率は 100%であった。どの字のプリントをやりたいか B 児に選択させたところ、セッション 2 で誤答を指摘された「船」という字のプリントを自ら選んだ。前回のようないく画面目の間違いはみられず、また顔という字も間違えることなく書けた。A 児も B 児も、学習確認プリントで、自力でそれぞれの課題の文字を書くことができた。

セッション 4 では、A 児、B 児ともに課題正答率は 100%であった。A 児において、2 つめのプリントをもらう際に、「一番難しいのが欲しい」という発言がみられた。また、B 児においても、セッションの後半にもっと小さな文字のプリントをやりたいという発言がみられた。

セッション 5 では、A 児の課題正答率は 66.7%であった。星という字の辺を書き忘れたための誤

答が 2 問、ある一辺の書き出し部分が不適切であったためによる誤答が 1 問であった。B 児の課題正答率は 88.9%であった。学習確認プリントで、星という字の上半分の部分を書きすぎるといふ誤りが 1 問みられたのみであった。この点について友達チェックにおいて A 児から指摘を受けたが、B 児は消しゴムできれいに消してから書き直すことができた。

セッション 6 では、A 児と B 児の課題正答率は 100.0%であった。B 児は、A 児の回答について、線が若干振るえていることや白抜きの外枠に線が接触していることを指摘したが、どちらも枠外にはみ出ているわけではないので、誤答とはしなかった。

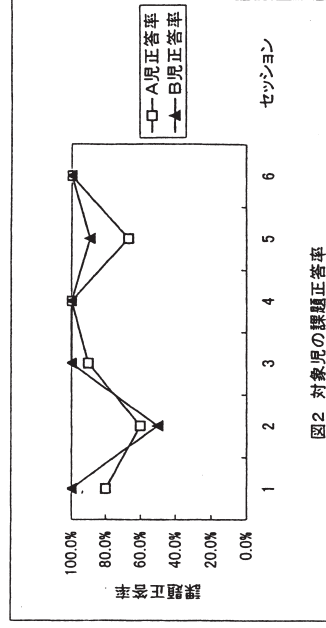


図 2 対象児の課題正答率

2) 仲間同士の相互交渉

図 3 に A 児から B 児に対する仲間同士の相互交渉、図 4 に B 児から A 児に対する仲間同士の相互交渉の出現頻度を示した。

セッション 1 では、B 児において A 児の間違いについてどう間違っているのか説明するという、ペアへの働きかけが 1 回のみみられた。しかし、A 児の注意が反れていたため、指導者が説明し直したことで、相互交渉が続くことはなかった。また一方、セッション 2 では、A 児においてペアへの働きかけが 3 回見られた。これは全て、B 児の誤答についての指摘と説明であった。しかし、B 児は無視したため、指導者が問に入る必要があった。セッション 3 では、友達チェックにおいて、A 児は「ニコちゃんマーク」といって B 児のプリントに大きな丸つけた。しかし、指導者に向けて発言したという訳でもなく、B 児に向けたわけでもなく、独り言であった。指導者は、友達チェックで A 児と B 児がお互いに大きな丸や花丸を書いたことに対して、「B くん(A 児)に花丸いっぱい書いたね。すごい。丸いっぱいになったね」や「(B 児)よかったですね、ニコちゃんマークいっぱい書いたね」と、それぞれ肯定的な他者評価が受けられたことを明確化して伝えしたが、各児はそれに対し、指導者に応答していた。

セッション 4 と 6 では、A 児において B 児に対する働きかけが増加した。B 児から A 児に対する働きかけも同様であった。セッション 4 では、B 児が「もっとちっちゃい(文字)のやりたい」と指導者に言うと、A 児が「じゃあ、これ位?」と親指と人差し指の間を狭めて B 児に見せた。それに対し、B 児は笑いながら「こんなちっちゃいの」と言って同じような指の形を作った。そしてお互いに同じ

位の感覚の指の隙間を作って笑い合った。以上のように、やりとりが数回続いた。このようにやりとりが続いたのは初めてであった。セッション6では、友達チャェックのやりとりが続き、自分のプリントに間違いはなかったですかと問いかけA児とB児とのやりとりが続いた。間違っている点はないので、最後にB児は「やったあ」と喜び、A児はB児に採点したプリントを見せてあげた。このようにA児とB児間のやりとりが長くことは、指導開始以前にはほとんど見られなかったことである。

セッション7は、消しゴム課題場面の仲間同士の相互交渉の出現回数を示したものである。セッション4や6に比べてペアへの働きかけは減少し、反対に注目行動が増加したという傾向がA児とB児ともにみられた。

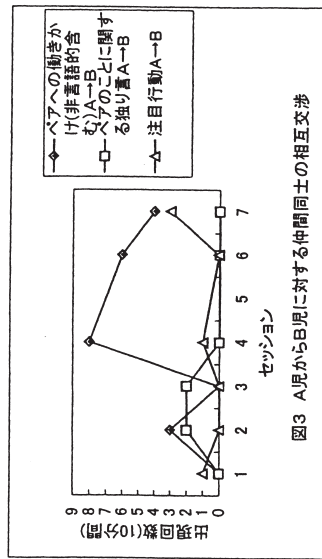


図3 A児からB児に対する仲間同士の相互交渉

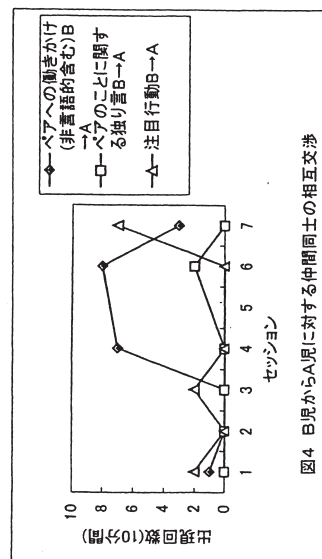


図4 B児からA児に対する仲間同士の相互交渉

3) 自己効力感尺度

A児の指導開始前に測定した自己効力感尺度の合計点は39点であった。指導後に測定した自己効力感尺度の合計点も同じ39点であったが、項目4「いくら努力しても自分がいかならない生活はで

きなと思う」の評価が下がり、項目7「その気になっても学校の勉強はなかなかわかかるようにならないと思う」の評価が上がった。

B児の指導開始前に測定した自己効力感尺度の合計点は42点であった。それに対し指導後に測定した自己効力感尺度の合計点は38点と減少した。指導開始前の評定に比べ、2点以上減少した項目は、項目4「いくら努力しても自分がいかならない生活はできないと思う」、項目6「今、幸せでなくとも、その気になってがんばればおとなになったら、幸せな生活ができると思う」、項目10「どんなにがんばっても、おとなになったら楽しくはならないと思う」の3つであった。反対に、項目9「学校の成績はいくら努力しても良くなれないと思う」は、「あまりそう思わない」から「全然そう思わない」へと評定が1点増加した。

IV. 考察

本研究では、肯定的な他者評価と相互依存型集団随伴性の手続きを含む協同学習を行った。学習課題は対象児の達成感を高めるため8割程度の正答率を見込んだ課題を用意されていたので、B児においてはセッション2を除いて100%前後の値を示した。しかしA児においては、ヒントの見忘れや、白抜き漢字の一端の見落としなど誤りという予想外の誤りが見られ、セッション2と6課題正答率は60%台となっていた。しかし、A児の課題に対する動機付けは落ちることなく、間違いを指摘されても素直に直していた。友だちチャェックで、互いに肯定的な評価(花丸、「OK」、「very good」など)をもらえることによって、間違いを直すことの抵抗感が低減されたと考えられる。B児も当初は「直す」ということを嫌がっていたが、指導期半ばから抵抗無く答えを修正するようになった。友だちチャェックにおいて、正答だけを強化するのではなく、訂正した場合も強化を与えたことが有効であったと考えられる。

仲間同士の相互交渉については、指導開始以前はA児とB児はそれぞれが話したいことを指導者に話しかけるだけで、3者間やA児-B児間のやりとりはほとんど見られなかった。それが、セッション4以降、数ターンの会話が見られた。また、セッション7の消しゴムプリント課題ではA児B児ともに回答を見合うという仲間への注目行動が多く見られ、それとペアへの働きかけと合計した値をみると、ペアに向けられた行動の出現頻度は前のセッションよりも増加していた。このことから、対象児間の親和性の高まりが示唆される。また、仲間への働きかけの中には、ペアの誤答についての説明も含まれていた。他者に説明を行うことにより、対象児の課題に対する理解がより深まるということが推察された。また、指導者もその説明の程度によって、対象児の理解の程度を知ることができるという利点があった。

自己効力感に関しては、嶋田ら(1995)⁵⁾の研究によると、自己効力感尺度の小学校中・高学年児の平均得点は38.68点であった。指導開始前のA児とB児の自己効力感尺度得点は、ほぼ平均に近い値であったことから、A児とB児の自己効力感が高くも低くも平均的であったといえよう。A児は、課題正答率がB児よりも低いことが数回あったにもかかわらず、指導後の自己効力感尺度得点は変わらなかった。友だちチャェックによって最終的には全て正答に直し、満点の評価がもたらえることが効果的であったのか、楽天的でよくよくないというA児の性格的要因によるものなのか判断は難しい。B児については、課題正答率は高かったのに指導後の自己効力感低下してしまった。低下した項目を詳しく見ていくと、将来に対する自己効力感(例えば、項目10「どんなにがんばっても、おとなになったら楽しくはならないと思う」)に関する項目の低下が大きかった。学習に対する自己効力感

にはほとんど低下は無かった。以上のように、A児とB児に学業に対する自己効力感の低下はほとんど見られなかったことから、今回の指導の予防的な効果も示唆されるが、今後、具体的な学習課題に対する課題特異的な自己効力感(Bandura, 1977)も測定し、厳密に検討していく必要があるだろう。

文献

1. Mesch, D., Lew, M., Johnson, D. W., Johnson, R. (1986) Isolated teenagers, cooperative learning, and the training of social skills. *Journal of Psychology*, 120, 323-334.
2. 小島恵 (2000) 発達障害児・者における集団随伴性による仲間同士の相互交渉促進に関する研究の動向. *特殊教育学研究*, 38, 79-84.
3. Nevin, A., Johnson, D. W., and Johnson, R. (1982) Effects of group and individual contingencies on academic performance and social relations of special needs students. *Journal of Social Psychology*, 116, 41-59.
4. Pope, A. W., McHale, S. M., and Craighead, W. E. (1988) Self-esteem Enhancement With Children and Adolescents. Pergamon Press Inc. 高山麻監訳 (1992), 岩崎学術出版社.
5. 嶋田洋徳・三浦正江・坂野雄二・上里一郎 (1995) 児童生徒のストレス過程に及ぼすセルフ・エフィカシーの効果. *日本健康心理学会第8回大会発表論文集*, 100-101.
6. Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, W., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., and Rogers, W. (1982) The Self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
7. Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

研究助成5

関係志向的自己の構造

—生涯発達の視点からの検討—

唐澤 真弓

東京女子大学・現代文化学部

1. はじめに

「自己とは何か」われわれは自己について内省するとき、自己とは心の中にある閉じた思考の連続であるかのように感じることもあるが、実は、そこにある思考の要素は、個人を取り囲む文化、社会的な価値などに大きく依存している。したがって、自己の構造を捉えるためには、自己の特性のうち、どのようなものが重要であるかをそれぞれの文化で吟味する必要がある。近年、心理学において、こうした文化的背景の重要性が再認識され、文化的要因を検討する研究が日本の内外を問わず、盛んになってきた(Markus & Kitayama, 1991; Nisbett, et al., 1990)。そこでは、欧米で見出された心の性質が、文化普遍的ではなく、日本をはじめとするアジア諸国において、欧米とは異なって形成されていることが指摘されている。このような実証的研究に基づく理論的立場は、文化心理学と呼ばれている。文化心理学では、心の問題を文化にある意味との相互作用としてとらえようとする。また、思考、感情、動機づけなど人の持つ様々な心を当該の文化に生きることを通して作り出されているとする。これは、人間形成において、日常生活といった社会的・集合的な場に参加すること、文化に生きることが重要な要因であるとする立場である。

本報告では、こうした文化心理学の自己に対する考え方を踏まえ、その理論を基にした日本の自己の特性をまとめ、それらが幸福感や日常的満足といった心理的特性とどのように関わってかを実証的に検討する。

2. 文化的自己観

文化心理学的研究で一つの鍵となる考え方が、各文化特有の人間観、文化的自己観である。Markus & Kitayama (1991) は、文化に共有された主体の概念を文化的自己観とし、その文化に適応を試みる人々の思考形態、社会的行動パターンといったものが反映されると考えた。西欧文化で優勢な「相互独立的自己観」と日本を含む東洋文化で優勢な「相互協調的自己観」とを区別し、特に日本の自己の特質について考察している。北アメリカをはじめとする西欧文化では自己は他者とは独立した存在であるとすると一相互独立的自己観一が優勢であるのに対し、日本をはじめとする東洋文化では自己とは他者との関係することによって存在するとする考え方一相互協調的自己観一が優勢であるとしている(Figure 1 参照)。相互独立的自己観において、人

中山科学振興財団活動報告書 2001

発行日 2002年9月23日

発行人 小林 登

発行所 財団法人 中山科学振興財団
〒113-8666 東京都文京区白山1-25-14 柳中山書店内
TEL 03-5804-2911 FAX 03-5804-2912
ホームページ <http://www.nakayamashoten.co.jp/>

制作 株式会社 中山書店
〒113-8666 東京都文京区白山1-25-14

© 2002 Nakayama Foundation for Human Science
Printed in Japan
印刷・製本 昌美印刷株式会社